IUFM
Académie de Montpellier
Site de Montpellier

Sabatier Camille
Plc2 Arts plastiques

Le corps à l'œuvre

Quand l'élève s'engage, quand le professeur se met en gage

Arts Plastiques
Classe concernée : 4°
Collège Lo Trentanel, Gignac

Tuteur du mémoire : **Sylvie Léonard**
Assesseur : **Eric Villagordo**

Année universitaire : **2006-2007**

Résumé :

La première caractéristique du processus d'adolescence réside dans la relation que le jeune établit avec son corps en transformation. La connaissance physique, sensorielle et émotionnelle du corps ainsi que la connaissance des autres semble essentielle à l'évolution de l'adolescent. La création étant avant toute chose corporelle, les faire investir ce domaine tant sur le plan de l'action, de l'image que des sensations, c'est rendre les adolescents sujets de leur création, les mettre en jeu et ainsi les inciter à donner d'eux-mêmes.

Il s'agira donc de voir leur corps en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant que moyen d'apprentissage. Et de questionner les enjeux que de telles pratiques artistiques peuvent soulever dans des classes de 4°.

The first characteristic of the adolescence process take place in the relation that the teen has with is changing body. The physical, sensory, and emotional awareness of the body, together with the consciousness of the other, seem to be essential in the teen evolution.

Because the creation is bodily, the action of making them investigate this domain, whatever it is from an action, image and/or feelings perspective, is putting the adolescents subject of their own creation, and so on, stimulate them to be more personally involved.

The aim will be to feel their body as a learning tool, as much as a learning method; but also to wonder what the consequences of such an artistic process in 4 classes are.

Mots-clefs : engagement, motivation, corps, adolescent, image de soi, identité, construction de soi, affect, mise en jeu.

“Mention et opinion motivée du jury”

Remerciements :
Je tiens à remercier ma tutrice de stage, Madame Josiane Bettini pour son soutien, son aide précieuse et ses riches conseils durant cette année de formation ; Monsieur l'Inspecteur d'Académie pour m'avoir offert ce tutorat de qualité ; Madame Emmanuelle Pouget du collège des Garrigues ; mes formateurs IUFM : Madame Penancier, Madame Bidard, Madame Chantal Mathieu qui m'ont permis de me remettre en question, d'apprendre et d'apprécier mon nouveau métier ; ainsi que ma tutrice de mémoire, Madame Sylvie Léonard, pour sa confiance à mon égard et ses nombreux conseils.

Apprenons à regarder comme écoute celui qui va à un concert.
La musique est une composition de formes sonores, dans le temps.
La peinture est une composition de formes visuelles, dans l'espace.

C'est un jeu. Mais jouer ne veut pas dire faire les choses 'comme ça',pour rien.
Et les artistes, pas plus que les enfants dans leurs jeux, ne font les choses 'comme çà'.
En jouant...en jouant, quand nous sommes petits, nous apprenons à devenir grands.
En jouant...en jouant, nous disons des choses et nous en écoutons d'autres,nous réveillons celui qui s'est endormi, nous aidons à voir celui qui ne sait pas voir, ou à qui on a bandé les yeux.

Lorsque vous regardez, ne pensez jamais à ce que la peinture (ou n'importe quoi de ce monde) 'doit être', ou à ce que beaucoup de gens voudraient qu'elle soit seulement.

La peinture peut tout être.
Elle peut être un éclair de soleil en pleine bourrasque.
Elle peut être un nuage d'orage.
Elle peut être le pas d'un homme sur le chemin de la vie, ou, pourquoi pas? un pied qui frappe le sol pour dire 'assez'.
Elle peut être l'air doux et rempli d'espérance du petit matin, ou l'aigre relent qui sort d'une prison.
Les taches du sang d'une blessure, ou le chant de tout un peuple dans le ciel bleu ou jaune.
Elle peut être ce que nous sommes, ce qui est aujourd'hui, maintenant, ce qui sera toujours.

Je vous invite à jouer, à regarder attentivement... je vous invite à penser.

Antoni Tàpies[1].
"La pratique de l'art"

[1] Antoni Tàpies, *la pratique de l'art*, Gallimard, 1994.

SOMMAIRE

Introduction

I. PLACE ET IMPORTANCE DU CORPS DANS LES ARTS PLASTIQUES **p.10**

1. Le corps adolescent : approche sociologique……. ……. p.10
   ……. p.12
2. Pourquoi œuvrer le corps ? : la question de la relation du corps à la production artistique *p.13*
   a. *Le corps comme matériau* *p.14*
   b. *S'approprier son nouveau corps et développer son pouvoir d'action* *p.15*
   c. *Développer, affirmer son identité : l'image de soi* **p.17**

I. DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES p.17

3. Le corps en action. ……. ……. ……. ……. p.18
   …….. *p.18*
   A. Démarche exploratoire : le trait entre hasard et maîtrise *p.18*
      a. *Objectif* *p.19*
      b. *Productions des élèves et verbalisation* p.19
      c. *Les références* p.20
   B. Appropriation des expérimentations : variations graphiques *p.20*
   C. Fabrication d'un outil de création : réflexion sur le geste et la posture corporelle *p.21*
      a. *Le projet* p.22
      b. *Les productions et l'introduction de références* p.23
   D. L'outil à l'œuvre : implication du corps et de son image *p.23*
      p.23
      p.24

4. L'image de soi, l'image de l'autre……. ……. ……. p.26
   ……. *p.27*
   a. *Objectifs* *p.27*
   b. *Mise en oeuvre du projet* *p.28*
   c. *Analyse des productions et introductions de références*

5. Le corps ressenti : les mots d'amour……. ……. ……. **p.29**
   ……..
   a. *Réflexions avant production* p.29
   b. *Mise en œuvre du projet* *p.29*
   c. *Productions d'élèves* *p.31*
      p.31

II. ANALYSE CRITIQUE : Limites autour d'un travail engageant le corps de l'élève.

6. Les risques : Puissance du questionnement du corps pour l'adolescent……. p.32
   …… *p.32*
   a. *Incompréhension et insécurité* *p.33*
   b. *Réticences, inquiétudes et gênes* p.35
   c. *Inhibition et manque de distance* *p.35*
      p.35

7. Avantages : quand l'élève se met en jeu……. ……. ……. **p.38**
   ……
   a. *L'élève, acteur de son corps*
   b. *L'élève, acteur et auteur de son image* **p.41**

8. Analyse et remaniements didactiques……. ……. ……. **p.44**
   ……
   a. *« Madame, vous avez de ses idées ! »*
   b. *Remaniements didactiques*

Conclusion……. ……. ……. ……. …….

Bibliographie……. ……. ……. ……. …….

Annexes……. ……. ……. ……. ……. ……

Introduction

L'enseignement des arts plastiques, fondé sur la pratique, se réfère à un champ essentiel de la création humaine, création sans cesse innovante, pointant inlassablement les passions du monde, ses enthousiasmes mais également ses incertitudes, ses travers et ses angoisses. C'est un domaine (et un enseignement) qui n'est jamais et ne sera jamais définitivement calé, stabilisé, immobilisé, délimité, tout au contraire (…). N'est-ce pas précisément l'une des disciplines où l'on s'exerce à affronter les incertitudes, à confronter les points de vue, à former des projets, à construire des parcours, à se construire ?[1]

Impulser, faire éclore les individualités de chacun, à travers l'invention, la création, les idées ; affirmer que l'art, le paradoxe, le fugitif, l'évanescent, l'interrogation sont bien plus intéressants que le tout-fait, la solution, le lapidaire ; initier aux différents médiums artistiques et appréhender les enjeux que la création soulève, représentent mes ambitions dans le métier de professeur d'arts plastiques.

Nietzsche affirmait : "*L'art et rien que l'art ! c'est lui qui nous permet de vivre, qui nous persuade de vivre, qui nous stimule à vivre*." L'art propose des solutions, émet des hypothèses, questionne, interroge le monde. Il est une manière de s'exprimer, de créer et de se créer.

Au collège, en cette période-charnière de l'adolescence, les arts plastiques peuvent contribuer au développement de l'élève et à la compréhension du monde qui l'entoure.

Patrick Baudry[2], dans un livret édité par le ministère de l'Education Nationale : *Les années collège*, défend l'idée qu'« a*pprendre, ce n'est pas devoir intérioriser des savoirs qui seraient étrangers comme si le monde devait toujours demeurer extérieur et hors d'atteinte parce qu'on n'aurait pas le droit d'y pénétrer ou parce qu'il faudrait attendre d'avoir grandi pour obtenir un droit d'entrée. Apprendre, c'est progressivement trouver sa place dans une forme d'échanges qui permet d'avoir prise sur un monde où l'on est reconnu comme un interlocuteur qui peut se tromper et ne pas savoir. (…).*

Le bon élève n'est-il pas celui qui se sent autorisé à penser et à s'ouvrir au monde ? »

C'est, il me semble, en propulsant leurs interrogations dans la pratique artistique, en s'attachant à la richesse, à l'humour, l'engouement, mais aussi aux incertitudes de la métamorphose de l'adolescence que l'on pourra potentialiser la curiosité intellectuelle et favoriser, donner sens à la pratique artistique.

La première caractéristique du processus d'adolescence réside dans la relation que le jeune établit avec son corps en transformation. Les questions soulevées par des démarches artistiques mettant le corps à l'œuvre me sont alors apparues en parfait accord avec les préoccupations adolescentes.

---

1 DUCLER Patrick, *Peut-on (encore) enseigner les arts plastiques ?* (en ligne), Nantes, InSitu, novembre 2001. Disponible sur Internet, académie de Nantes : (http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/arts/artsplastiques/textes_articles/peut_on_enseigner/sommaire.htm#_ftn13)

2 Baudry Patrick, Les années collège, livret édité par le ministère de l'éducation nationale. Disponible sur Internet : http://cpe.paris.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=66

En effet, Le corps est un support privilégié d'expression de soi. Le faire travailler avec et par son corps n'est donc pas innocent. Inviter l'adolescent à réfléchir sur son corps, c'est l'inciter à grandir, à se construire, à trouver votre propre chemin, c'est l'ouvrir au monde et lui faire accepter sa nouvelle place.

Dès lors, comment engager le corps de l'adolescent dans une production artistique ?

Comment mettre en place des dispositifs artistiques institutionnels pour qu'il prenne conscience à la fois de son corps ancré dans son travail, de son image, de ses ressentis, afin qu'il se mette réellement en jeu dans une pratique artistique ?

Comment l'aider à produire sans qu'il se sente en danger ?

Pour pouvoir être en mesure de créer, d'analyser et d'améliorer des séquences pédagogiques en tenant compte des spécificités de l'adolescence, il nous faut étudier de façon plus approfondie ses caractéristiques. Pour cela il me semble d'abord nécessaire dans un premier temps de faire un tour d'horizon de ce que présente le corps adolescent, de ses préoccupations, de ses attentes, de ses craintes en vue d'engager l'élève, de le mettre au sein de sa pratique artistique. Par la suite, des séquences proposées aux élèves de 4° du collège de Gignac seront exposées en vue d'analyser dans une dernière partie les interrogations, les difficultés et les prises de risque que ces séquences ont provoquées.

PLACE ET IMPORTANCE DU CORPS DANS LES ARTS PLASTIQUES

1. Le corps adolescent : approche sociologique

L'adolescence est une période de changements, de bouleversements autant psychiques que physiques. Le terme "adolescence" provient du latin *adolescere* qui signifie grandir. On peut donc définir l'adolescence comme une étape de l'évolution de chacun d'entre nous, qui mène de l'enfance à l'âge adulte.

L'adolescence est déclenchée par la puberté (phénomène physiologique qui transforme le corps d'un individu-enfant en un individu capable de mettre en oeuvre une sexualité procréatrice). Cette période de l'évolution d'un individu est un passage d'un état de dépendance et d'immaturité à celui d'une maturité sexuelle, affective et relationnelle. Le développement de la sexualité, le développement psychoaffectif et physique acquis durant l'enfance se trouve profondément modifié. Le professeur Courtecuisse a beaucoup insisté dans son étude de l'adolescence sur le fait que « *c'est le processus de sexualisation qui impose une rupture avec l'enfance. Il n'y a pas d'autre choix que d'en faire le deuil comme de tout ce qui s'y rattache : le statut de l'enfant et ses privilèges* »[1]. La sexualisation est souvent vécue comme « *une source potentielle de violence interne. L'adolescent se sent confronté à ce corps objet nouveau à la fois inconnu et méconnaissable, porteur de sensations et de signes étrangers* ».

L'adolescent est donc confronté à un corps double, le corps de la petite enfance qui est un corps familier, angélique, omnipotent et qui a reçu toutes les expériences de plaisir et de déplaisir ; et le corps pubert qui est un corps nouveau, non familier, sexuel, non représentable parce qu'il est le lieu d'éprouvés inconnus[2]. Le corps adolescent se transforme donc en profondeur tant dans sa forme que dans sa fonction : sa voix prend un timbre qui l'étonne, il devient soit trop vite grand, soit se perçoit comme trop gros, il se cache alors dans des vêtements trop amples ou "unisexe". Il se sent mal dans ce corps qui lui paraît étrange, qui lui semble ne pas être le sien.

Mais parallèlement le corps est pour l'adolescent un moyen de s'exprimer. Certains vont le mettre en valeur alors que d'autres n'ont de cesse de le cacher. Besoin de s'enlaidir ou besoin de séduire à outrance sont souvent les deux attitudes qui expriment en réalité le même malaise concernant cette sexualité naissante. « *Brusquement, plus rien ne va de soi et ces transformations qui modèlent l'image de soi imposent des choix fondamentaux : à qui vais-je décider de ressembler ? Et qui vais-je décider d'être ? En premier il va falloir affirmer son identité*

[1] Courtecuisse Victor, *L'adolescence : les années métamorphose*, Paris, Marabout, 1993

[2] Birraux Annie, *L'adolescent face à son corps*, Paris, Éditions Universitaires, 1990.

sexuelle »[3].

Le corps est une manière d'identité, il devient le lieu de la reconquête de soi, territoire à explorer, à l'affût de ses sensations, lieu de l'affrontement ou lieu du bien être et du bien paraître. Il est à la fois aimé car il est la seule permanence tangible, et détesté. Il est le jeu d'expression symbolique qui souvent se traduit par une quête d'originalité à travers coiffure, marques corporelles (piercing, tatouage).

David Le Breton souligne « *L'importance de la tenue corporelle à travers la mise en scène spectaculaire de la chevelure, de la peau, des vêtements, des attitudes...* »[4], sursignification de ce qu'il prétend être à travers un affichage à outrance : « *volonté de sursignifier son corps, son identité, son appartenance sexuelle ou de jouer avec elle selon les moments et les publics* »[5].

Malgré les changements qu'il subit, le corps est le seul repère stable, au fondement du sentiment de soi.

Catherine Dolto[6] explique cette période de bouleversement des perceptions que l'on a de soi-même. L'image que l'on renvoie aux autres change, « *L'adolescent ne se reconnaît plus lui-même, il s'éprouve comme étrange et étranger, à lui-même comme aux autres* ».

Le changement du corps représente une menace au regard du sentiment de sécurité et la conscience de l'identité propre. « *Ce corps méconnaissable, issu du corps perdu de l'enfance, du corps du jeu et de l'innocence de sa mise en scène, est porteur de toutes sortes de potentiels nouveaux qu'il s'agit d'identifier, d'éprouver et de développer. Le fameux "qui suis-je" n'est jamais aussi vif qu'à cet âge mais en même temps plein de promesses heureuses* »[7].

L'adolescent va devoir accepter une autre image de son corps, il va percevoir également un changement dans le regard qu'il porte aux autres mais aussi dans le regard que ces autres porteront sur lui. La nouveauté c'est qu'au devoir de vivre avec autrui s'ajoute le devoir « d'être soi ».

L'adolescent est donc très sensible à l'image qu'il renvoie : *Son apparence lui sert de seconde peau protectrice et d'écran sur lesquels il projette tant ce qu'il veut donner à voir que ce qu'il veut cacher*[8].

Le rapport qu'entretient l'adolescent avec son corps est donc complexe, perturbé par l'éveil du désir, l'interrogation du masculin et du féminin, l'entrée dans la sexualisation.

---

[3] Morel Alain, Soigner les toxicomanes, Dunod, 2003.

[4] Le Breton David, Signes d'identité : Tatouages, piercing et autres marques corporelles, Métailié, 2002, p. 22.

[5] Le Breton David, Signes d'identité ,Ibid., p. 23.

[6] Dolto Catherine, *La perception de soi*, (en ligne) Les années collège, livret édité par le ministère de l'éducation nationale. Disponible sur Internet : http://cpe.paris.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=66

[7] Jeammet Philippe, *L'adolescence*, Edition Solar. Disponible sur Internet : http://66.102.9.104/search?q=cache:ef2UiFYQzyIJ:www.cairn.be/load_pdf.php%3FID_REVUE%3DPSYT%26ID_NUMPUBLIE%3DPSYT_113%26ID_ARTICLE%3DPSYT_113_0009+JEAMMET.+Adolescence+et+d%C3%A9pendance.&hl=en&ct=clnk&cd=2&client=firefox-a

Pour une analyse plus complète de l'adolescence, ce mémoire iufm : www2b.ac-lille.fr/techno2/memoires/0001/ado/ado.pdf

[8] Pommereau Xavier, *Ado à fleur de peau*. Ce que révèle son apparence - éd. Albin Michel, 2006

L'issue favorable de l'adolescence dépend donc de la capacité que l'adolescent va avoir à unifier ces deux corps sous le primat du plaisir génital et de la complémentarité des sexes.
Il s'agit d'accepter son nouveau corps et la logique de plaisir dont il est porteur[9].
Le cheminement scolaire constitue l'occasion d'une grande diversité de rencontres qui vont aider l'adolescent à se façonner. « *L'école facilite la prise de conscience de soi et des autres, la vie en groupes nouveaux, la promotion de la personne et une grande partie de son intégration sociale* »[10]. L'adolescent va construire au cours de cette période de nouvelles relations, se forger une identité cohérente.
Il semble qu'un axe essentiel de la compréhension des adolescents demeure alors du côté *de ce corps tout neuf à réapprendre, de l'image de soi, du regard de l'autre, des émotions et des séductions qui submergent la rationalité* [11].

Suite à l'analyse du corps adolescent, nous pouvons désormais mieux appréhender les bouleversements qui peuvent préoccuper nos élèves à partir de treize ans. Les bouleversements physiques, les ressentis émotionnels, la découverte de la sexualité sont autant de préoccupations qui peuvent être pris en compte dans l'approche des Arts Plastiques. On pourra ainsi donner du sens à l'activité et favoriser l'acquisition de savoirs.

2. Pourquoi œuvrer le corps ?
La question de la relation du corps à la production artistique

Les cours d'Arts Plastiques en collège, de par les contenus et les activités qui y prennent place, contribuent au développement de l'esprit critique et d'analyse de l'adulte en devenir qu'est l'adolescent. Les Arts Plastiques, comme discipline composante de la formation générale dispensée au collège, possèdent comme originalité de prendre appui sur la pratique pour transmettre des savoirs et des savoir-faire. En plaçant l'élève au cœur de l'apprentissage, ils contribuent ainsi à ce que l'élève construise sa propre vision du monde, structure son identité et développe son pouvoir d'action[12].
Confronter l'élève à des dispositifs qui lui permettent de s'interroger sur sa place dans la société (classe, école, famille, amis), sur l'image qu'il véhicule, sur son image propre (image de soi),

---

9 Birraux Annie, *L'adolescent face à son corps*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.
10 LAFON Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Quadrige, 2006.
11 Voir ce mémoire de Dess de Bertrand Blanchard en ligne : www.holisme.org/pages/etudes/pdf/memoire.pdf
12 Programmes des collèges, cycle central 5e et 4e : « *S'exprimer de manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les oeuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains. Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne et du futur citoyen* »

peut aider l'élève à progresser dans son autonomie et dans la compréhension du monde qui l'entoure.

En effet, aider les enfants à mieux se connaître, c'est les aider aussi à mieux comprendre le monde qui les entoure. C'est l'interaction constante entre l'adolescent, le monde des objets, le monde d'autrui qui permet au sujet de se créer une identité.

La connaissance physique du corps, la connaissance sensorielle et émotionnelle du corps ainsi que la connaissance des autres sont essentiels à l'évolution de l'adolescent.

Investir ces trois domaines, c'est dès lors les rendre sujet de leur création, les mettre en jeu et ainsi les inciter à donner d'eux-mêmes dans une démarche qui a pour but de devenir personnelle.

L'introduction de références contemporaines permet ainsi de pouvoir comprendre ce qui est en jeu dans un art qui reste souvent pour les élèves assez difficile d'accès.

a. Le corps comme matériau

Le corps est un matériau direct, accessible et sensible. Tout le monde a un corps, c'est donc toucher tout le monde que d'y réfléchir et de s'en servir dans une pratique artistique : « la vie nous l'impose quotidiennement puisque c'est en lui et par lui que nous sentons, désirons, agissons et créons. Bien plus, toute autre réalité vivante ne s'offre à nous que dans les formes concrètes et singulières d'un corps mobile, attrayant, menaçant. Vivre en ce sens n'est pour chacun de nous qu'assumer la condition charnelle d'un organisme dont les structures, les fonctions et les pouvoirs nous donnent accès au monde, nous ouvrant la présence corporelle d'autrui »[13].

Il s'agira donc de voir le corps en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant que moyen d'apprentissage. En effet, leur corps est à apprendre, est à saisir comme « *objet d'expérience* » : c'est grâce à lui que l'on peut faire œuvre, que l'on peut voir, toucher, sentir ; mais aussi « *principe d'expérience* » : c'est par lui que nous voyons, entendons, sentons, et ainsi il nous donne accès au symbolique et au conceptuel, à l'Idée.

Le corps dit Merleau-Ponty, est « *un espace expressif* », il est à l'origine de la connaissance du monde sensible, du monde vivant. Notre corps est « *cet étrange objet qui utilise ses propres parties comme symbolique générale du monde et par lequel en conséquence, nous pouvons fréquenter ce monde, le comprendre et lui donner une signification* »[14]. Le corps est donc « sentant-sensible ».

Mais, comment ce corps qui est sujet, comment ce corps qui va appréhender un monde sensible et son propre corps comme objet sensible, comment se rapporte-t-il à lui-même en tant que sentant,

---

13 Bernard Michel, *Le corps*, édition du seuil, novembre 1995, p.7,8.

14 Merleau-Ponty Maurice, *phénoménologie de la perception*, édition Gallimard, Paris, 1976, p. 274

en tant que connaissant ?[15]. Selon Condillac, l'organe qui nous permet d'atteindre le réel à travers et au-delà de ces sensations est la main. On rejoint donc avec Condillac une partie essentielle de l'art : le faire. Non plus l'idée mais bien l'acte de création, l'acte du corps.

b. S'approprier son nouveau corps et développer son pouvoir d'action

D'après Patrick Alvin, "*Au moment de l'adolescence, l'individu a avec son corps un rapport qui restera unique dans sa vie, d'autant qu'il ne renvoie à aucune expérience antérieure*"[16].
En effet, comme nous l'avons vu, à l'adolescence, le corps change, prend une autre dimension : l'adolescent doit se réapproprier son corps. Lorsque l'adolescent est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, c'est sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs. C'est à travers son corps que l'enfant perçoit le monde extérieur, c'est avec son corps qu'il entre en relation avec lui.
Dans son ouvrage, "*l'œil et l'esprit*", Maurice Merleau-Ponty, philosophe, explique : « *visible et mobile, mon corps est au nombre des choses, il est l'une d'elles, il est pris dans le tissu du monde et sa cohésion est celle d'une chose. Mais puisqu'il voit et se meut dans l'espace, il tient les choses en cercle autour de lui, elles sont une annexe ou un prolongement de lui-même. Elles sont incrustées dans sa chair, elles font partie de sa définition pleine et le monde est fait de l'étoffe même du corps* »[17].
La création étant avant toute chose corporelle, l'objectif ici est donc que l'adolescent découvre les potentialités de son corps aux niveaux physiques et expressifs.
« Le problème est de penser le corps vivant, ce corps dont nous ne cessons de faire l'épreuve muette dans notre vie quotidienne et que nous mettons en oeuvre dans chacune de nos actions non plus à partir du monde et de l'expérience du monde, à partir du corps objectif et sensible »[18].
Le corps en action renvoie au corps de l'artiste impliqué dans la conception et la production de l'œuvre, ainsi qu'au corps du spectateur qui approche et reçoit l'œuvre. Ainsi en reprenant l'analyse de Léa Gauthier, parue dans la revue Mouvement, concernant l'œuvre de Rebecca Horn, « *par le biais de l'instrument-sculpture, le corps devient ici l'objet de sa propre attention, de sa propre connaissance comme de son propre désir. Le corps apparaît comme ce qui ne peut s'éprouver que par l'intermédiaire d'un dispositif. Il est essentiellement ambigu, tout à la fois sujet et objet, conscience et matérialité. L'individu doit accepter la dépossession pour construire effectivement son identité. Si la conscience est toujours conscience de quelque chose, le corps doit passer par la médiation des objets et les objets par le médiation du corps. Si l'objet-sculpture le libère en lui offrant une plus grande acuité perceptive, il l'entrave aussi. Son mouvement se*

15 Henry Michel, *le corps vivant* (en ligne). Disponible sur Internet : www.philagora.net/philo-fac/henrycor.htm
16 Birraux Annie, *L'adolescent face à son corps*, Paris: Éditions Universitaires, 1990.
17 Merleau-Ponty Maurice, *l'œil et l'esprit*, édition Gallimard, Paris, 1985.
18 Henry Michel, *le corps vivant* : www.philagora.net/philo-fac/henrycor.htm

réduit à quelques gestes primordiaux comme la marche, la respiration ou le clignement des yeux »[19]. L'homme devient l'objet de sa propre sensation. "je suis le dedans, je suis le dehors, l'endroit et l'envers"[20].

c. Développer, affirmer son identité : l'image de soi

La question de l'image de soi apparaît comme une question centrale pour les jeunes. Elle est peut-être d'autant plus importante que nous vivons dans une société où l'image joue de façon générale un rôle prépondérant.

De nos jours, le théâtre, la télévision, le cinéma contribuent à l'identification, on se projette dans un autre corps. S'identifier à soi-même, se reconnaître en tant que corps propre est difficile. « *Rien n'est plus mystérieux sans doute aux yeux de l'homme que l'épaisseur de son propre corps* »[21]. Pourtant, tous les jours nous sommes tentés de l'amadouer, de le comprendre, ce « *lieu de l'insaisissable dont il faut s'assurer la maîtrise* »[22].

Eugénie Lemoine Luccionni, psychologue, dans son ouvrage " *La robe "*, parle d'un corps qui n'aurait pas la forme de ce qu'il est : « *L'image du corps, c'est la représentation que le sujet se fait de son corps ; la façon dont il lui apparaît plus ou moins consciemment à travers un contexte social et culturel particularisé par son histoire personnelle.* »[23]. L'image du corps s'organise à travers sa forme, la connaissance de sa constitution et sa valeur. Elle se forme dans un contexte social, culturel, relationnel et personnel. « *Le corps est un fantasme projeté et investi dans l'imaginaire par nos désirs mais ces fantasmes ne correspondent pas à l'expérience vécue et à l'image de notre corps* »[24].

Nombres d'artistes travaillent sur ce thème de la construction de soi. Par un retour à soi, l'homme essaye de retrouver son propre corps, être de tout part en quête d'identification, décidément inachevé, moins dotés d'une figure qu'à la recherche de celle-ci. Ainsi Michel Foucault réalisant un visage tracé sur le sable, la marée gommant ce tracé, le réduisant à néant. D'autres artistes comme Orlan questionnent le statut du corps dans sa confrontation avec les technologies nouvelles. C'est à la lecture d'Eugénie Lemoine Luccioni que le passage à l'acte va s'opérer et qu'Orlan va '*attaquer le corps'*.

"*La peau est décevante…dans la vie, on a que sa peau, il y a maldonne dans les rapports humains parce que l'on est jamais ce que l'on a… J'ai une peau d'ange mais je suis un chacal,*

---

19 GAUTHIER Léa, *Rebecca HORN Extension du domaine de la perception Le corps à l'épreuve* (en ligne), revue Mouvement, disponible sur Internet : http://www.mouvement.net/html/fiche.php?doc_to_load=152

20 Merleau-Ponty Maurice, *l'œil et l'esprit*, édition Gallimard, Paris, 1985

21 Le Breton David, *Anthropologie du corps et modernité*, collection quadrige, 1990, p.8

22 Le Breton David, *Anthropologie du corps et modernité*, collection quadrige, 1990, p.12

23 Bernard Michel, *le corps*, édition du seuil, novembre 1995, p.150

24 Le Breton David, *Anthropologie du corps et modernité*, collection quadrige, 1990, p.109

une peau de crocodile mais je suis un toutou, une peau de noire mais je suis un blanc, une peau de femme mais je suis un homme ; je n'ai jamais la peau de ce que je suis. Il n'y a pas d'exception à la règle puisque je ne suis jamais ce que j'ai »[25]. Le corps semble être le lieu d'une identité à remettre sans cesse en question.

Dans la même problématique corporelle, Michel Journiac, artiste, en parlant de son propre corps dit : " *c'est un corps qui se libère, qui se fabrique à lui-même, à l'envie selon l'ordre de sa fantasmatique privée. Mais c'est aussi ce corps qui ne sera jamais mon corps, ce corps que je ne puis que rêver, que la nature m'a refusé, absent de tout bouquet, étendue vide, moi-même manqué autant que manque de moi-même »* [26].

De nombreux artistes essayent ainsi d'échapper à leur image externe, en se créant une image nouvelle, proche de celle qu'ils en ont mentalement. La forme humaine a trait à la métamorphose, à l'abandon d'une forme pour une autre : elle oscille entre un modèle unique que la mémoire s'emploierait à sauver et les innombrables facettes d'une image mobile créée par les sensations et l'imaginaire.

Le corps figuré traite donc, au moyen des choix opérés par l'artiste de la question de la représentation, de l'image.

Le corps, de par ses nombreuses problématiques, fait donc partie d'une préoccupation artistique importante. Support comme objet, comme sujet, comme instrument de mesure du monde, il est soumis à des variations artistiques aussi bien « *phénoménologiques que sociales, religieuses, morales* »[27]. Le corps est le moyen sensible que beaucoup d'artistes ont choisi pour engager une réflexion car « *signe du désir et de l'émotion* », il est aussi « *lieu de contrainte et d'humiliation* »[28] et révèle par cela un champs de liberté et de libération.

J'ai donc choisi de leur faire investir le domaine du corporel tant au niveau de l'action, de l'image que des sensations en l'introduisant par des propositions ludiques, basées sur le jeu de soi.

---

25 Luccioni Eugénie-Lemoine, *La robe*, essai psychanalytique sur le vêtement, édition seuil, Paris, 2003.

26 Ardenne Paul, *L'image corps, figures de l'humain dans l'art du 20°siècle*, p.230.

27 L'art au corps, *le corps exposé de Man ray à nos jours*, catalogue d'expositions, Mac, musée de Marseille, 1996, introduction de Philippe Vergne, p.13.

28 L'art au corps, *le corps exposé de Man ray à nos jours*, p.36

II. DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

J'ai retenu trois propositions pédagogiques mise en œuvre lors de cette première année de formation en tant que professeur stagiaire en arts plastiques, séquences qui me semblent correspondre le mieux à leurs questionnements autour du corps comme outil de l'œuvre, image à interroger, corps émotif à dévoiler tout en restant au plus proche des programmes d'arts plastiques établis. Des séquences qui, nous le verrons, ont été source de nombreuses interrogations de la part des élèves et de remises en questions du professeur.

1. Le corps en action

Lors de mon tout premier cours au collège, j'ai choisi d'engager les élèves de 4° dans une proposition pédagogique que je qualifierais maintenant d'assez provocatrice.
Mon but était de leur faire prendre des choix, de les désinhiber, dans une démarche qui allait poser la question de la relation du corps à la production artistique. Il s'agissait de ressentir, de retrouver la spontanéité des gestes, de donner la parole au corps, d'agir et de s'exprimer avec son corps.
La variété des outils et de leurs utilisations constitueront un vaste champ d'expérimentation à travers lequel les élèves mesureront les possibilités et les limites qu'offrent l'ensemble des moyens de représentation[1].

La programmation de ma séquence s'est donc établie en trois phases, qui ont tout d'abord consisté en une démarche exploratoire afin de fournir un répertoire de réponses possibles au problème posé. Après un ancrage culturel en rapport avec les recherches, les savoirs et savoir-faire se sont construits par la réalisation d'un outil de création personnel. Cela a permis le réinvestissement des premières expériences, enrichies par l'apport culturel.

---

[1] Non seulement toute représentation implique nécessairement un écart par le recours à un code de représentation mais les moyens de représentation eux-mêmes sont sources d'écarts. Que l'on change de qualité de support ou d'instrument et le résultat du travail s'en trouve changé par une perception différente, même avec une volonté de répétition identique. Or, les paramètres liés au travail d'arts plastiques sont quasiment infinis, c'est dire que le champ des transformations l'est aussi.
C'est ce vaste registre de possibilités qu'il s'agit d'explorer pour faire comprendre la richesse potentielle d'expression et pour faire comprendre la notion de singularité de toute œuvre. Documents d'accompagnement, cycle central (5e et 4e).

A. **Démarche exploratoire : le trait entre hasard et maîtrise** (une séance)

Incitation : Le trait : entre hasard et maîtrise. Consigne : En utilisant de manière inhabituelle les outils de création, invente de nouvelles façons de dessiner. Expérimentez et inscrivez vos trouvailles. (Outil et geste) Matériaux : Ceux de la trousse. Contrainte : Pas de figuration.

a. Objectif

L'objectif de cet exercice est d'interroger les outils de dessin et leur prise en main :

Que se passe-t-il si je change ma manière habituelle de tenir un stylo, un ciseau, un compas… ?

Si j'interroge leur utilisation et que je la remet en cause ?

Le but est donc que les élèves puissent questionner leur geste et leur posture corporelle, qu'ils se rendent compte que le corps a une importance dans la création (corps-outil) et qu'il est source d'écart.

C'est en se détachant du trait académique dans le dessein de trouver de nouvelles formes graphiques que l'on peut s'émanciper et appréhender ce qu'est une écriture plastique.

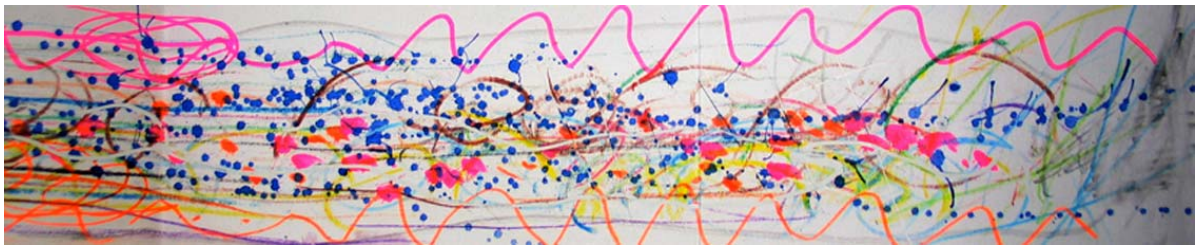
b. Productions des élèves et verbalisation

(Voir les réalisations des élèves dans les annexes p.45)

Lors de la verbalisation, nous avons pu dégager et nommer les outils utilisés et leurs nouvelles prises en main :

- Les outils utilisés : crayon, compas, feutre, cartouche d'encre, bouchons de colle, ciseaux, peinture, fluo, typex, agrafeuse, règle, colle, scotch…
- Les prises en main utilisées : dessiner de la main gauche, en tenant le stylo dans la bouche, dans le nez, le nombril, l'oreille, entre l'épaule et le cou, les doigts croisés, enroulé dans les cheveux, coincé dans le bracelet, scotché au doigt, se servir d'empreintes corporelles diverses : ongles, doigts… ; se servir de la pointe du compas ou des ciseaux pour griffer le papier ; de l'agrafeuse, du scotch ou du typex pour dessiner, du crayon pour peindre…
- Les gestes expérimentés : déchirer, trouer, faire tomber, gratter, griffer…
- Les postures : tourner autour du support, se mettre au-dessus…

Les élèves ont par la suite désigné les difficultés rencontrées : difficultés liées souvent au corps, à une posture et un geste inhabituel : la maîtrise est difficile. Nous avons donc pu voir que les outils peuvent donner lieu à de nouvelles écritures plastiques « entre hasard et maîtrise ». Les élèves ont donc pu s'apercevoir que l'outil, quel qu'il soit, peut être subverti et offrir des possibilités plastiques.



c. Les références

L'introduction des références artistiques variées a pu justifier l'exercice : Hans Hartung utilisant des outils tels des râteaux, rouleau de typographe, bombe, tuyau d'arrosage…qui lui ont permis de faire évoluer son trait et de renouer avec une liberté perdue ; Von Brisen créant des dessins acoustiques les yeux fermés et accumulant les crayons dans sa main ; Olivier Debré avec ses peintures au balai ; Twombly jouant le dessin comme une écriture désintégrée, en devenir mais aussi Jackson Pollock et sa technique du dripping qui consiste à percer un trou au fond du pot de peinture afin qu'il s'en écoule un mince filet de couleur qui prend alors toutes les sinuosités des mouvements pendulaires que lui donne le balancement du bras.

B. **Appropriation des expérimentations : variations graphiques** (une séance)

(Voir les réalisations des élèves dans les annexes p.46)

Suite à cette séance dissipée, j'ai dû revenir sur l'exercice et leur donner les moyens de mettre à profit leurs expérimentations, de s'approprier ce travail du geste par la figuration qui, semble-t-il avait manqué lors de la première séance.

Ils ont donc retenu quelques-unes de leurs expérimentations, que j'ai écrites au tableau. J'ai ensuite introduit un objet présenté sur une sellette (dont un mannequin articulé) et j'ai procédé à une dictée de gestes. Seront réalisés deux dessins par objet: un fait normalement, un fait avec un geste listé. Seront présentés trois objets. Seront fait six dessins en 30 minutes.

Incitation : Le même mais différent. Consigne : Dessine normalement l'objet présenté en 5 minutes. Redessine-le en choisissant un geste inhabituel en 5 minutes. Note le geste que tu as utilisé. Contraintes : Stylo à bille (pas de crayon, ni de gomme), un dessin en 5 minutes, prise en compte de l'ensemble du support.

C'est en les laissant libres de choisir le geste pour le second dessin qu'ils ont pu se rendre compte que des expériences graphiques se révèlent plus intéressantes que d'autres.

En effet, dessiner en mettant le stylo dans le nez, dans le nombril, dans l'oreille, ou encore en faisant tomber le stylo sur la feuille ne leur apporte aucune maîtrise et ces « trouvailles » paraissent trop difficiles. Ainsi des tests relevant d'une non-maîtrise totale apparaissent moins convaincants que d'autres où maîtrise et hasard s'entremêlent.

Lors de la verbalisation, j'ai accroché quelques croquis qui me semblaient pertinents et nous avons questionné les productions : Lequel préférez-vous ? pourquoi ? Comment devient le trait dans ces croquis ? Avez-vous ressenti des difficultés ? lesquelles ? pourquoi ?

Si les élèves préfèrent dans l'ensemble un dessin précis et fidèle à la réalité, ils ont pu, grâce la répétition d'une même figure, comparer les différentes variations et ainsi saisir la notion d'écart[2].

Les élèves ont pu s'apercevoir que le trait change et ont pu utiliser des termes tels que « vibrant, flou, brouillon, indécis, en mouvement, figé, sale, imprécis, méconnaissable … ». Ils ont pu remarquer qu'un geste non conventionnel produit un trait expressif, en mouvement, à la différence d'un dessin appliqué et figé. Et qu'en perdant la ressemblance, on gagne l'expression : leur dessin paraît plus libre.

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que les transformations qui se produisent par rapport à un référent quel qu'il soit, fût-il imaginaire, sont au cœur du travail des arts plastiques et la condition même de la création artistique[3].

C. Fabrication d'un outil de création : réflexion sur le geste et la posture corporelle

a. *Le projet* (deux séances)

Erwin Wurm, One minute sculpture, 1997-1999, photographie.

Pour commencer la séance et pour ne pas mettre de côté ce qui avait été vu précédemment, j'ai montré une photographie d'Erwin Wurm, One minute sculpture, montrant une appropriation des outils par l'artiste dans un autoportrait humoristique.

Cette référence a permis aux élèves de commencer la création d'outil en réfléchissant à l'action corporelle qu'il allait susciter, dans une action alliant travail sur le geste et sur la posture corporelle.

J'avais demandé à la fin de la séquence précédente qu'ils commencent à réfléchir sur la création d'un outil et qu'ils pensent à apporter divers matériaux. Ils avaient aussi à disposition des boîtes

[2] «En classe de 5e et de 4e, l'objectif est d'amener l'élève à comprendre que toute production artistique est d'emblée écart.», Programmes des collèges, cycle central 5e et 4e.

[3] Documents d'accompagnement, cycle central (5e et 4e).

dans lesquelles j'en avais préparé.

Incitation : Mes drôles d'outils Consignes : Crée deux outils de création : un plus grand que la normale, un minuscule. Crée le mode d'emploi de tes outils. Teste-les. Contraintes : Les deux outils inventés doivent être solides, insolites et montrer du travail. Évaluation : Prise en compte de la séance précédente, solidité des outils, singularité de l'outil (forme et prise en main), qualité de la trace.

L'objectif de cette fabrication, au-delà de l'assemblage et du bricolage mettant obligatoirement le corps en action, était que les élèves créent leur propre outil et s'interrogent sur sa prise en main. L'outil tout en étant original par sa forme et sa prise en main doit laisser une trace de qualité (résultat visuel, écart). Ce second point a été validé et réajusté lors de l'expérimentation et de l'autoévaluation de leurs outils lors de la seconde séance.

Critère 1	Réalisation des deux outils de création	/ 2
Critère 2	Solidité des outils crées	/ 3
Critère 3	Singularité de la forme	/ 4
Critère 4	Singularité de la prise en main	/ 5
Critère 5	Qualité de la trace : visibilité, entre hasard et maîtrise	/ 5
Critère 6	Respect de l'évaluation face à votre production	/ 1

b. Les productions et l'introduction de références

(Voir les réalisations des élèves dans les annexes p.47, 48 et les références p.49)

Les outils inventés par les élèves (voir images) ont été réfléchis dans leur prise en main et dans l'action corporelle qu'ils allaient infléchir : l'outil devenant prolongation du corps.

C'est au début de la seconde séance que j'ai commencé à introduire des références artistiques permettant d'appréhender l'importance du corps dans la création comme les anthropométries de 1960 d'Yves Klein utilisant le corps féminin comme empreinte ; la création d'un troisième bras articulé comme prolongation du corps par l'artiste Stelarc mais aussi, le film Edward aux mains d'argents, bien connu des élèves, proposant une extension des mains par des ciseaux..

Les références ont suscité de l'étonnement et nous avons donc pu débattre de ces différents gestes artistiques visant à mettre en question le rôle du corps dans la création.

Une dernière référence artistique a mis fin à cette séquence : une œuvre de Milan Grygar, dessin vivant réalisé par des objets mécaniques, œuvre qui réinvestit le champ des possibles en étant à la fois œuvre sonore, œuvre picturale autonome et performance, œuvre dans laquelle cette fois le corps de l'artiste est totalement absent à part lors de la mise en route des objets.

D. **L'outil à l'œuvre : implication du corps et de son image** (deux séances)

(Voir les réalisations des élèves dans les annexes p.50 et les références p.51)

Le but de la fabrication d'un outil personnel était de les engager davantage lors de leur prise en main. C'est en effet lors de sa transposition graphique dans un autoportrait que les élèves ont pu réellement s'impliquer tant au niveau du corps que de leur image.

Incitation : Jeu et Je d'outils. Je joue mon outil
Consignes : Avec vos outils de création créez deux nouvelles versions de votre portrait.
Etapes du cours :
Décalque tes deux photos d'identité. Reporte-les sur les deux supports au crayon à papier en choisissant le cadrage. (20 minutes maximum)
À l'aide de tes outils, propose 2 nouvelles versions.
Gomme les contours du décalquage.
Donne des titres qualifiant les expressions de tes autoportraits (il sera inscrit sur ton dessin à l'aide d'un de tes outils : choix de la place)
Contraintes : N'utilisez que vos outils fabriqués en respectant vos modes d'emplois.
Matériaux : Deux photocopies de vos photos d'identités : une grande, une petite. Un calque. Deux feuilles épaisses : une grande, une petite. Vos deux outils.
Évaluation :
Deux autoportraits /2
Qualités plastiques des autoportraits : trait, expressivité /8
Ressemblance /6
Singularité du cadrage /2
Titres en relation avec l'expression du portrait /2

Lors de l'utilisation de leur outil, le corps a été réellement présent dans la création, les élèves travaillant avec leur corps, l'outil fabriqué obligeant souvent à maîtriser sa contrainte. Le corps est alors à l'épreuve.

Ce travail sur l'expressivité du geste et de la posture corporelle a donc permis, par la fabrication d'un outil personnel et par sa transposition en autoportrait, de réellement engager l'élève, d'accroître la compréhension de l'importance du geste et de la particularité de l'expression.

Picasso, Le peintre et son modèle, 1927.

Lors de l'introduction des références, un dessin de Picasso a pu montrer aux élèves ce qui se joue entre la pose du modèle, le regard du dessinateur et sa transcription sur le support.

Faire comprendre aux élèves l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation qui ne serait qu'analogique du réel les initie non seulement à l'art contemporain, mais les introduit à la réflexion sur l'art quelle qu'en soit l'époque.[4]

[4] Programmes des collèges, cycle central 5e et 4e

2. L’image de soi, l’image de l’autre

« *Ce corps senti en présuppose un autre qui est le corps qui le sent, qui le touche, qui l'entend et qui le voit.* »[1]

a. Objectifs

A la suite du travail sur l’autoportrait crée grâce à leur propre outil, et à une première approche de l’outil infographique, j’ai tenté d’interroger les élèves sur la relation qu’ils peuvent entretenir avec l’image d’autrui.

En travaillant en binôme, l’exercice consistait à mélanger, fusionner leurs deux portraits (image d’identité numérisée) en noir et blanc dans un document de taille différente.

À l’aspect technique de l’exercice qui vise à initier l’élève à l’outil infographique et à intégrer l’utilisation de ces outils logistiques, ce travail sur l’image visait à rechercher des manières d’associer les deux portraits dans le but de produire une image qui porte à confusion. Il vient donc s’ajouter une réflexion sur la nature de l’image à créer.

*b. **Mise en oeuvre du projet** : (une séance)*

J’ai attendu que les élèves se soient mis par groupe de deux devant les ordinateurs avant de donner la consigne pour éviter des choix trop faciles ou raisonnés : Quelle personne choisir pour fusionner, pour prendre le moins de risque ? À la lecture du sujet, les élèves n’ont pas demandé de changer de partenaire et se sont mis rapidement au travail.

---

[1] Henry Michel, *le corps vivant* (en ligne). Disponible sur Internet : www.philagora.net/philo-fac/henrycor.htm

Incitation : Deux en un
Consignes : Par groupe de deux, vous disposez de vos deux portraits en noir et blanc. En prélevant des parties de chacun, créez un nouveau visage dans le doc.jpg.
Vos photos sont dans le dossier « Arts Plastiques', puis « Portraits 4° » et portent votre nom.
Le doc.jpg est un document vide dans lequel vous ferez votre réalisation.
Il doit être enregistré sous vos deux prénoms dans le dossier « Réalisations ». Ex : loic&malissa.jpg
Contraintes :
Prendre en compte le format.
Vous ne pouvez utiliser que les outils suivants :

- Édition : copier-coller ; Édition : transformer
- Dans la barre d'outils : outil sélection, lasso, baguette magique, tampon de duplication, doigt.

Évaluation **:**
Trace des deux portraits /6
Fusion-intégration /8
Prise en compte du format /3
Respect des outils à utiliser /3

La consigne énonce clairement la création d'un nouveau visage à partir des deux photos d'identité, mais n'aborde ni la question de la vraisemblance, ni les différentes possibilités pour fusionner deux images.

Il est indiqué que les deux portraits doivent être utilisés, en entier ou non (trace des deux photos) dans un autre document de même taille pour créer ce « nouveau visage ».

Le terme « nouveau » reste ambigu volontairement et pose problème, pouvant sous-entendre aussi bien différent, qu'original, inédit, inhabituel, inconnu, insolite…

Suite à une séquence infographique précédente, il m'a semblé nécessaire de rétrécir le champ des possibles : ne pourront être utilisé que quelques outils du logiciel Photofiltre, ceci pour éviter le rajout de couleur, d'effets non appropriés ou non maîtrisés. Les outils choisis et testés auparavant par mes soins permettent alors d'effectuer des opérations plastiques relevant aussi bien de l'infographie que des arts plastiques : sélectionner une partie à l'aide de différents outils (baguette magique, lasso ou sélection directe), copier, coller, transformer la taille et ajuster la place des éléments, dupliquer, gommer, diluer en utilisant le doigt.

Ainsi, la contrainte de l'utilisation d'outils basiques permet d'une part de tester ces différents outils, de se les approprier mais surtout de ne pas s'éloigner du but et de trouver ainsi des solutions efficaces pour répondre à la consigne.

J'ai choisi également de mettre leurs photos en noir et blanc pour faciliter l'intégration : les couleurs de peaux étant différentes, il m'a paru nécessaire de mettre de côté ce problème technique.

c. Analyse des productions et introductions des références

(Voir les réalisations des élèves dans les annexes p.52 et les références p.53)

De nombreux groupes se sont appliqués à créer un portrait assez réaliste en ayant, dans un premier temps, copié la totalité d'un des deux portrait comme fond et ajoutant petit à petit des parties de l'autre en essayant de gommer les démarcations, tandis que d'autres ont prélevé des parties des photos en les copiant-collant bout par bout dans le document sans réfléchir sur la question de la vraisemblance.

J'ai pu remarquer qu'un binôme composé de deux filles ou de deux garçons n'a pas fourni la même réponse q'un couple mixte. Les binômes non mixtes ont été plus enclins à hybrider, mélanger, à jouer sans chercher à fusionner les images (sauf quelques cas exceptionnels).

Dans l'autre cas (binôme mixte), les images produites se sont révélés beaucoup plus sensibles et interrogeant réellement le mélange.

Ainsi, Alexandre et Julie ont joué sur la confusion des sexes. L'image, représentant Alexandre devenant féminin par le simple ajout des longs cheveux de Julie ainsi qu'une oreille portant une boucle d'oreille, interroge sur l'apparence et sur l'identité devenue androgyne. Une apparence qui se met en jeu en fusionnant avec l'autre et qui devient inquiétante : est-ce un homme, une femme ? Malgré une technicité pas encore maîtrisée, l'image peut embarrasser. La photographie se révèle troublante et l'effet est d'autant plus fort lorsque le côté androgyne est déjà manifeste chez l'une ou l'autre des personnes, ce qui était ici le cas.

Comme dans les images de Judith Bartolani et Claude Caillol des artistes Lawick&Müller, *les points de repères se brouillent et la confusion devient telle qu'on ne sait plus si on a affaire à une ou deux personnes et s'ils sont homme ou femme*[2].

L'image numérique créée par Angélique et Arnaud interroge aussi ce rapport dans une dimension plus poétique : ici beaucoup d'éléments ont été mélangés : on retrouve l'œil droit ainsi que l'implantation capillaire d'Angélique, rajoutées sur le portrait d'Arnaud, mais le cou masculin a été gommé, entraînant aussi cette confusion identitaire. L'outil doigt a permis de lier les parties, de faire disparaître les démarcations dû au collage. L'utilisation de cet outil donne une ampleur à ce travail qui paraît pleurer de son sort et qui devient émouvant. Cette réalisation paraît faire face à un désenchantement proche du travail d'Aziz et Cucher.

Dans la même veine, les images d'Emmanuel et Timothée et de Loïc et Gregory questionnent la vraisemblance tout en se glissant à la limite du monstrueux, monstruosité qui apparaît plus clairement dans l'image d'Anaïs et Léa.

La seconde image crée par Alexandre et Julie justifiée par la notion de fragmentation : des lamelles prises tantôt à l'un, tantôt à l'autre et ajustées de manière à rendre envisageable le portrait, nous mène vers une possibilité de faire un avec l'autre sans pour autant disparaître, et

---

[2] Septembre de la photo 2004, Nice. Disponible sur Internet : http://www.tpi-nice.org/sept/pages/2004/soardi.htm

ainsi de se situer à une place égale.

Mélanger les parties jusqu'à la perte de repères, jouer le puzzle, aurait été aussi une réponse intéressante sur la notion de distanciation : où se situe l'autre par rapport à moi ?
Interrogation à laquelle Malissa et Cédric répondent d'une certaine manière en utilisant la surimpression : Malissa se trouve derrière Cédric qui apparaît également en filigrane derrière Malissa.
D'autres réalisations comme celle de Sarah et Caroline s'avèrent tout à fait différentes : ici nous sommes face à un portrait hybride et improbable : le mélange devient monstrueux et impensable : me mélanger à l'autre donne un être impossible. J'ai pu voir de nombreux binômes féminins s'aventurer sur cette voie, ne cherchant plus une vraisemblance.
Au-delà d'une interrogation des frontières entre les techniques photographiques, picturales ou numériques, les élèves ont pu sonder les lisières entre soi et les autres : les possibles similitudes, les interactions, les échanges qui aboutissent, par glissements, à une fusion qui annihile la personnalité propre de chacun des modèles.

3. Le corps ressenti : les mots d'amour

Pour ce début d'année 2007, pour permettre aux élèves de s'impliquer dans une création artistique personnelle, j'ai voulu construire une séquence basée sur l'affectif et donc tournée vers leurs préoccupations : l'amour.
Cette proposition pédagogique avait pour référence les petits mots qu'ils se font passer sous la table, mots souvent poétiques et plastiquement intéressants. Souvent déchirés, froissés, pliés et repliés, à la limite de la lisibilité, ces petits mots d'amour expriment bien souvent la personnalité de celui qui l'envoie, ainsi que l'amour pour la personne. L'écriture, sa place dans le format, l'aspect du papier font sens et donne à ressentir.
L'objectif sous-jacent de cette séquence était donc de leur faire comprendre que tout fait sens, que l'aspect de l'écriture et l'aspect du papier sont liés et qu'ils nous aident à déceler un message caractérisant le sentiment.
Aussi, je pouvais me permettre de proposer une telle incitation dans une classe très harmonieuse avec laquelle j'avais noué des rapports amicaux.

a. Réflexions avant production

Parler d'amour, de sentiments me paraissait une bonne manière de commencer la séance.

J'ai donc commencé en parlant du sentiment amour par des questions du type : qu'est ce que l'amour ? quel type d'amour connaissez vous? Comment vous faites pour déclarer l'amour à quelqu'un ?

La participation fut très engageante : les élèves m'ont décrit différentes formes d'amour : amour physique, amical, maternel, paternel, fraternel, passionnel, admiratif, transit…puis ont indiqué leurs manières de le révéler : on écrit des petits mots, on lui dit ouvertement, on le grave sur la table, on fait passer le message par un tiers…

J'ai donc rebondi sur la réponse des petits mots en leur montrant au vidéoprojecteur quelques-uns de ces mots, préparés par mes soins. La discussion sur ces « mots trouvés » a été très féconde : des termes tels que visible, invisible, effacé, troué, déchiré, froissé, raturé, caché ont pris sens dans ce rapport de la forme et du fond.

Ils ont donc pu apercevoir qu'un mot d'amour pouvait être timide, secret, peureux, indécis, hésitant, léger, sage, affirmé, crié, violent, passionné, joyeux, triste, désespéré, intéressé, obsessionnel, maléfique… Que par exemple un « je t'aime » écrit en tout petit, au milieu d'un format assez grand et mis « en boule » pouvait signifier un amour caché, timide, voire violent et non accepté. Ainsi, ils ont pu s'apercevoir des différentes manières d'aimer et de le dire.

J'ai pu remarquer une certaine ouverture mais aussi pour certain une négation face à l'amour : l'amour barré, effacé sur un papier déchiré serait pour quelques-uns un message clair d'amour éteint. D'autres ont pu réagir sur cet amour qui n'est pas avoué à lui-même, un amour qui selon leurs termes « *est aussi dans la haine* »

b. Mise en œuvre du projet

À la suite de cette verbalisation, je leur ai donné la consigne :

Incitation : les petits papiers d'amour
Consigne : pour cette nouvelle année 2007, vous devez créer 6 petites œuvres d'amour destinées à 6 personnes de la classe: Elles doivent être toutes différentes, originales (montrer les caractéristiques de l'amour pour la personne) et montrer beaucoup de travail. Elles peuvent rester anonymes.
Réfléchir sur :
le mot : où se trouve-il dans le format ? le papier : la forme, son aspect.
Contraintes :
Format « petit mot sous la table », minimum 6 œuvres d'amour différentes à offrir. N'utiliser que des mots et des couleurs. Vos outils sont ceux de votre trousse.
Les filles écrivent aux garçons et inversement.
Attention, les petits mots font œuvres ! : ils doivent faire sens.

Pendant le cours, des enveloppes avec leur nom et prénom (donnée auparavant à chacun) circulent dans la classe : ils peuvent ainsi déposer anonymement leurs petits mots dedans[3].

c. Productions d'élèves

Malgré quelques réticences de la part d'élèves : « *Madame, ça me met mal à l'aise d'écrire des mots d'amour, c'est personnel* », ainsi qu'une verbalisation encourageante qui laissait à penser que la situation allait les interroger, les élèves se sont mis trop rapidement au travail, ne voyant plus que le jeu de créer des mots d'amour.

L'objectif qui était d'interroger les moyens plastiques du mot-écriture et du support n'a été suivi que par quelques élèves qui ont pu donner des réponses intelligentes parmis lesquelles:

- Écrire au Blanco (blanc sur blanc) : c'est le toucher qui dévoile le mot.
- Écrire avec l'effaceur : c'est en déposant de l'encre sur le papier que se dévoile le mot : interrogation du visible-invisible ou encore écrire au stylo plume et effacer : question de la trace, de l'effacement.
- Graver dans le papier à l'aide de leur compas ou de la règle ; déchirer des mots et les coller (question de l'anonyme) ;
- Répéter le mot jusqu'à saturation : question du lisible-illisible, ou écrire puis déchirer le mot et le recoller…
- Écrire en minuscule à la limite du visible, dans un coin, enrouler le papier, le ficeler, l'envelopper, le mettre en boule, le mouiller pour effacer le message ou pour connoter la peine, embrasser le papier, le parfumer, le brûler (a été pensé mais non réalisé).

Malgré ces quelques réponses trop peu nombreuses, l'affect a été trop présent : nous étions bien « dans l'amour » mais non « dans l'artistique »…

3 La suite de cette création de mots d'amour a été la fabrication d'un musée personnel de l'amour.

III. ANALYSE CRITIQUE :

Limites autour d'un travail engageant le corps de l'élève et remaniements didactiques

J. Leif dans son ouvrage « *Formation des enseignants aujourd'hui* » atteste que l'enseignant doit bien connaître l'adolescent, en perpétuel changement physique, affectif, mental, biologique et physiologique, pour pouvoir « *comprendre sa personnalité évolutive* »[1]. S'adapter face à des élèves adolescents qui, par leurs corps presque adultes, semblent être aptes à appréhender les enjeux soulevées par ces séquences, mais qui, par leurs comportements, visions, vont finalement être déroutés m'a été très difficile.

Ce décalage de la personne adolescente m'est apparu au fur et à mesure de l'avancement de mes séquences. De là ont découlé un certain nombre de questionnements et de remises en questions.

1. Les risques : Puissance du questionnement du corps pour l'adolescent

a. Incompréhension et insécurité

Lors de ma toute première rencontre avec les élèves de 4°, la situation pédagogique (première séance) que j'avais mise en place sur les gestes m'a positionnée dans une situation délicate et m'a confrontée à de nombreuses remises en questions.

À la lecture de l'énoncé, les questions d'élèves fusent : *ai-je le droit d'utiliser le compas, le ciseau, la règle ? dessiner de la main gauche si je suis droitier ?*. J'ai donc été confrontée à un manque de compréhension de la part des élèves sur l'activité proposée. D'une part, les élèves n'ont pas compris la consigne : *qu'est ce qu'un outil de création ? comment faire pour inventer de nouvelles manières de dessiner ? c'est quoi inhabituel ?* (le mot anormal ou insolite est plus assimilé des élèves).

Lors de la production (30 minutes), l'agitation et l'amusement inhérents à cette démarche pédagogique ont provoqué d'autres remarques sur l'activité elle-même : *ça sert à rien ! c'est du gribouillage, c'est pour les maternelles !*. Malgré une réponse nuancée d'un élève : « *non, c'est pas du gribouillage, nous on a la conscience de faire, eux ils ne savent pas ce qu'ils dessinent* », j'ai été exposée à une vision académique des élèves : le dessin doit être réaliste, bien fait.

J'ai donc remarqué que la nouveauté, le manque de compréhension inquiète l'élève. Celui-ci peut

---

[1] Leif Joseph., *Formation des enseignants*, Editions Nathan, 1979, p.83-84-85.

alors douter de la capacité de son professeur. Bien que je m'attendais à de telles remarques, ayant construit cette première séance pour les dérouter, les amener à une vision différente des arts plastiques et malgré des réalisations très intéressantes qui ont donné lieu à une verbalisation foisonnante comme nous avons vu, je dois avouer que cette expérience a été éprouvante : la peur de l'échec, de ne pas être à la hauteur en vue de leur comportement, d'être jugée et détrônée de ma place, ont fait suite à cette première séance. J'ai dû adopter une attitude assez ferme en expliquant que je ne les amenais pas dans un sentier vidé de sens, mais dans une approche peut-être non conventionnelle et qu'ils devaient me faire confiance.

Cette discussion a été très bénéfique : le groupe s'est senti en sécurité, a intégré l'idée qu'avoir un nouveau professeur, c'est aussi avoir une nouvelle vision des arts plastiques. Cette séance a aussi posé le problème de la gestion de la classe : quand l'incitation incite à des postures incongrues, à des situations intimidantes, on peut s'attendre que la production soit animée.

Commencer l'année par une telle séance m'apparaît aujourd'hui trop provocateur. Les élèves ne me connaissant pas, les confronter avec l'abstraction et la mise en jeu de leur corps est sans aucun doute une démarche qui demande de la maturation et une certaine connaissance de l'art.

Ainsi, j'ai pu me rendre compte que le fait de provoquer par l'inattendu, c'est aussi mettre les élèves dans une situation où ils vont devenir eux mêmes contestataires, par exemple en reniant la validité des œuvres d'art. En effet, l'introduction de références comme celle d'Hartung a suscité des incompréhensions et des réflexions telle : « *il faut être amputé pour être artiste* » ou bien encore *« moi aussi, je peux faire pareil* ».

La démarche conceptuelle d'un artiste est difficilement admise des élèves. Les élèves pensent souvent à tord que « *l'art c'est n'importe quoi* », et cette première séance n'a pas favorisé une vision positive de l'art.

Bien entendu, ces réflexions ont été très nuancées dans la classe, en fonction du professeur précédent. Ainsi les élèves qui avaient déjà travaillé sur le geste et son expressivité n'ont pas été réticents et ont pu comprendre l'objectif.

b. Réticences, inquiétudes et gênes

Lors de la création de l'autoportrait à l'aide de l'outil, j'ai pu sentir un début de réticences des élèves : le fait de devoir déformer leur visage, de ne plus se reconnaître fait peur, et j'ai bien vu quelques élèves « tricher » en ne respectant pas l'aspect contraignant de leurs outils sans doute pour ne pas avoir à faire face au regard de leurs camarades. En effet, notre image se crée par ma propre vision : ce que je pense être, ma place, mon rôle, ce que je suis capable de faire mais aussi ce que je donne à voir, ce que l'image du miroir me renvoie. Déformer cette image peut donc être

source d'inquiétude.
Malgré tout, comme le titre l'indiquait : « jeu et je d'outil », il s'agissait de jouer de soi et par soi, et dans l'ensemble, les élèves ont joué le jeu. Si j'avais occulté ce terme, le risque aurait été que de nombreux élèves s'appliquent à rendre leurs portraits réalistes, semblables à la vision qu'ils ont d'eux-mêmes. Le fait de leur avoir donné une photocopie de leur photo d'identité a également contribué à sécuriser l'élève dans sa transformation.
L'image de soi, mise à mal, a entraîné lors de la verbalisation quelques railleries : « *on ne te reconnaît plus !, t'es devenu monstrueux !…* ».
Dans l'ensemble, les élèves ont continué à apprécier les plus réalistes, intégrant difficilement l'idée que l'expressivité et l'écart de leurs productions soient intéressants, comme cet autoportrait d'élève, nommé « dans le vent ».
La séquence ouvrant à la fusion de moi et de l'autre aurait aussi pu être ressentie comme une intrusion dans leur identité. En effet, construire quelque chose avec l'autre est difficile. Le risque de se mélanger à l'autre, de devenir autre, de ne plus se reconnaître, de trouver le résultat très disgracieux, dérangeant, inquiétant voire dangereux aurait pu être présent.
Grâce à l'énoncé ludique et le travail informatique apprécié des adolescents et par l'esprit de groupe de cette classe, cette séance n'a pas engendré de difficultés émotionnelles. Cependant, cet exercice aurait sans doute posé problème dans une classe différente et aurait pu être refusé.

c. Inhibition et manque de distance

Lors de la fabrication des mots d'amour, à trop vouloir les impliquer, l'affectif n'a plus été profitable à l'apprentissage. Nous voici ici face à une réelle situation problème : quand l'affect l'emporte sur l'apprentissage.
Si les élèves se sont bel et bien engagés dans cette production, il s'avère que cet engagement n'a pas posé de questions et d'agir réflexif artistique sur le sens mais a donné lieu à un engouement pour l'agitation et le rire sur ce thème complexe et plaisant qu'est l'amour.
Plus occupés par le choix de la personne, le mot d'amour à écrire, la réserve à émettre pour certains, l'anonymat, beaucoup trop d'élèves ont été confrontés à leurs sentiments et ont oublié de faire de leurs mots des « petites œuvres ».
L'engagement de l'affect a échappé à la création et il m'a semblé qu'un problème d'énoncé, de transposition didactique avait manqué de ma part.
Malgré une bonne verbalisation dans laquelle ils ont pu entendre que leurs préoccupations sont universelles, le fait d'avoir donné comme contrainte d'écrire au sexe opposé a inhibé les élèves. Je les ai replacés dans la sphère de l'intime, et de ce fait ils n'avaient plus la possibilité de prendre de la distance et de toucher à l'artistique. En effet, si les élèves se sentent trop impliqués,

trop concernés, la création risque de se faire dans un chahut mais surtout d'être inféconde.
Par une situation intimidante malencontreuse, l'incitation et la consigne a donné lieu à un chahut totalement compréhensible. Face à la gêne, à l'impudeur suscitée par des contraintes que je pensais justifiées (classe harmonieuse), les élèves ont choisi la facilité sans doute par peur de trop dire, de trop dévoiler de leur intimité. Les risques étaient réels : être confronté à l'amour de l'autre (même si anonymat), être jugé par un amour inconnu des autres, ne pas recevoir de mots (ne pas être aimé).

2. Avantages : quand l'élève se met en jeu

a. *L'élève, acteur de son corps*

La première séquence de travail sur la complexité du geste dans l'art a eu cependant de nombreux avantages. En effet, en dépit de toute cette agitation (bien que dans l'ensemble, les élèves soient restés assis à chercher des solutions) et un début peu prometteur, les élèves se sont mis à trouver des idées judicieuses.
J'ai pu être surprise par des propositions d'élèves allant jusqu'à scotcher leur stylo sur leur coude, le coincer dans une partie de leur vêtement, tenir le stylo par les dents ou bien encore à dessiner avec du scotch.
En s'appropriant des gestes et des outils variés, l'élève a pu prendre conscience des différentes manières de représenter. Le trait, le geste sont vecteurs de sensibilité.
Ainsi, en jouant les outils d'une manière insolite, les élèves ont pu découvrir de nouvelles manières de s'approprier leurs outils de création et devenir réellement acteurs de leur corps. Le trait change, vibre grâce à une position corporelle qui ne s'adapte plus à l'utilisation habituelle de l'outil en question.
Interroger la manière de tenir un crayon, positionner le corps différemment , tester des outils usuels comme si on ne les connaissait pas, c'est questionner son corps et son mouvement, l'outil et sa prise en main pour arriver à de nouvelles écritures plastiques.
Ainsi, l'élève construit de nouvelles techniques incitant la notion d'écart.
L'introduction des références lors de la verbalisation de la première séance a pu faire acquérir à la production une nouvelle valeur : des artistes ont bien travaillé sur le geste, le professeur ne l'a pas inventé, il avait donc un but. J'ai pu aussi faire appel à leur culture : des films tels « Terminator » et « Edward aux mains d'argent » ont été cités et ont pu interférer dans leurs

productions.
La suite des séances a donné lieu à une compréhension plus accrue et nécessaire pour réinvestir cette première donnée peut être trop abstraite. La contrainte qui leur a paru difficile a entraîné une liberté du geste, d'expression.

En passant par une phase figurative, la création de l'outil s'est avérée très prometteuse : j'ai pu voir un réinvestissement des possibles comme par exemple cet outil d'une élève se portant en bandeau sur la tête qui force le corps à dessiner d'une manière insolite faisant largement référence au masque-crayons de Rebecca Horn.

Proposer à l'élève de construire un outil, c'est lui permettre à son tour d'inventer une démarche artistique.

b. *L'élève, acteur et auteur de son image*

Lors de la lecture de la consigne sur l'autoportrait : « Je et jeu d'outil », le terme « jeu » a contribué à désinhiber les élèves et a instauré la mise à distance nécessaire à la production : c'est juste un jeu, je peux donc m'amuser de mon image, il n'y a pas de risque.
Cette donnée a donc permis l'appropriation de l'outil inventé, d'une démarche singulière et ainsi a contribué à toucher l'artistique en se détachant de l'image de soi. Ils ont donc pu « s'arracher » de leur image mentale et photographique, leur image devenant alors ambiguë et flottante.
La verbalisation, ouvrant sur un jeu de reconnaissance « qui est qui ? » a pu introduire la problématique de l'apparence et dépasser l'image de soi : ce que je donne à voir n'est pas conforme à ce que je suis, je peux jouer avec, mentir sur ce que je suis, je peux aussi me tromper, avoir une vision erronée de ce que je suis, de comment les autres me perçoivent. Pour finir, l'introduction de références a donné une valeur à cet écart expressif et la classe a pu apprécier des artistes jouant de leur représentation.

La possibilité de fusionner fictivement avec l'autre dans la séquence « Deux en un » a aussi permis de travailler sur cette problématique en intégrant de manière radicale l'autre : c'est en effet en l'autre que nous cherchons ce que nous sommes : son image me renvoie à moi-même, ce que je comprends de lui est en fait très proche de moi.
La rencontre, la communication, l'échange, le respect, le fait de construire quelque chose avec autrui, participe à la compréhension de l'autre et à nouer un lien. Cette altérité est primordiale dans le développement de l'individu.
Le choix de les faire travailler à partir de leur portrait et non de photos d'anonymes a été pensé dans ce désir de les impliquer visuellement, de les faire s'interroger sur leur image et sur celle de

l'autre: "*L'identité [...] se fait non pas par confirmation de soi, mais, signification de l'un pour l'autre, par déposition de soi, déposition qu'est l'incarnation du sujet ou la possibilité même de donner, de bailler signifiance*"[2].

La prise de risque qu'impose le sujet en confrontant son image à celle de l'autre n'a pas été ressentie grâce à l'énoncé ludique et le travail informatique apprécié des adolescents. Cependant, cet exercice aurait sans doute posé problème dans une classe non homogène et aurait pu être refusé.

Les images créées ont été à la source de nombreux questionnements. Les élèves ont pu remarquer que la création d'une nouvelle représentation à partir de leur propre image met en jeu le regard d'autrui et porte à confusion.

Lors de la verbalisation, nous avons pu discuter de l'étrangeté que dégagent leurs productions : parfois ils se sont cherchés, se sont reconnus mais à la lisière d'un autre, ont trouvé leurs fusions désagréables, d'autres en ont ri ou même les ont trouvées plaisantes.

Ils ont donc pu réagir à ce que ce travail mettait en jeu : l'aboutissement à des visages fictifs, hybrides, des visages impossibles, portant à confusion, et interrogeant de ce fait le spectateur. De ce fait, les élèves ont pu révéler différents rapports à l'autre.

Ainsi nous pouvons percevoir dans leurs productions des réflexions sous jacente et sans doute non intentionnelles parmi lesquelles : la possibilité de faire un avec l'autre dans un souci d'altérité et d'égalité (fragmentation d'Alexandre et Julie) ; la confrontation et dispute des deux images (Cédric et Malissa) ; la destruction des deux parties entraînant une représentation monstrueuse (Anaïs et Lisa) ; la naissance d'une nouvelle identité (Arnaud et Angélique ; Alexandre et Julie) ; la mise à mal de l'image de soi (Christophe et Julie).

Il est apparu que les groupes mixtes se sont souvent rapprochés d'une réalisation donnant lieu à confusion, alors que les groupes non mixtes se sont plutôt positionnés dans une tentative d'hybridation, de monstruosité. Dans certains cas, le passage de l'un à l'autre semble difficile et douloureux peut-être en raison de la dissemblance physique de deux personnes, dans d'autres au contraire, ce passage se fait avec beaucoup plus de fluidité.

Ces productions ont pu interférer avec des préoccupations artistiques contemporaines qui visent souvent à mettre à mal le corps et à questionner l'identité.

3. Analyse et remaniements didactiques

[2] Henry Michel, *le corps vivant* (en ligne). Disponible sur Internet : www.philagora.net/philo-fac/henrycor.htm

a. « Madame, vous avez de ces idées ! »

Comme le souligne Philippe Perrenoud « *pour qu'une action soit génératrice d'apprentissage, il faut que la situation mette le sujet au défi, qu'il ait envie de le relever et que ce soit dans ses moyens, au prix d'un apprentissage nouveau mais accessible*»[3].
Le choix de pratiques artistiques ludiques est un moyen de s'approprier l'art de manière moins intimidante permettant à tout moment aux élèves le droit à l'erreur, l'essai et le tâtonnement. C'est, il m'a semblé, en considérant les désirs, les besoins, les contraintes dans le domaine affectif, cognitif, physiologique de la métamorphose de l'adolescence que l'on peut potentialiser la curiosité intellectuelle et favoriser la pratique artistique.
Leur parler du dernier film vu au cinéma, de leur état d'esprit du moment, de leurs sentiments peuvent être des déclencheurs de cours. Rattacher leurs préoccupations aux objectifs du cours présente un bon moyen d'engager l'élève dans une démarche artistique, mais cela engendre aussi un risque : celui que l'élève se sente en danger, dans une inquiétude face à la nouveauté ou même une « violation » de son intimité.

b. Remaniements didactiques

C'est dans la transposition didactique que le professeur peut instaurer les distances nécessaires à l'élève pour le mettre en situation sécurisante et ainsi lui permettre de créer.
Les mots choisis dans l'incitation et la consigne sont capitaux pour favoriser l'adhésion des élèves à la proposition. Ainsi comme nous avons vu, le jeu peut introduire cette distance par la possibilité de se tromper. Lorsque l'enfant joue, ce n'est pas de lui, de sa personne dont il s'agit, il ne ressent pas alors la peur d'être jugé.
Mais le jeu ne suffit pas, donner du sens à une proposition pédagogique, surtout si celle-ci est déroutante paraît indispensable. « *L'éducation, c'est ce qui rend sensible, ce qui donne du sens et ce qui indique le sens, la direction. Seules les connaissances, les outils cognitifs, créent des liens, des ponts, donnent un sens, une intelligence des choses, une compréhension du monde dégagée des affects personnels.* »[4].
Ainsi, dans l'approche de l'importance du geste dans la création, il aurait peut-être fallu partir

---

3 Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école. ESF, 1997.

4 P. Bonjour, M. Lapeyre, *L'intégration scolaire*, érès, 2000.

d'une représentation figurative. Si j'avais à refaire cette séance, je changerais l'énoncé peut être trop vague et trop subversif et j'introduirais la contrainte de 8 gestes à inventer par le biais d'une forme connue restant abstraite : la signature.

Incitation : Le trait : entre hasard et maîtrise.
Consigne : Proposez 8 manières différentes de signer. Inscrivez l'outil et le geste utilisés.
Matériaux : Ceux de la trousse : crayon, ciseau, compas…

Grâce à la contrainte « 8 manières différentes », l'élève n'est plus confronté au terme « inhabituel » (qui peut donner une mauvaise image de l'art). La signature est une alternative qui permet de sécuriser (forme connue et personnelle).

La séquence sur « les mots d'amour », comme nous l'avons vu, a généré un trop plein d'affect et a étouffé l'artistique. Pour éviter cet échec, j'ai pu reprendre l'énoncé et les contraintes : les mots ne seront pas dédiés à quelqu'un, ils ne seront donc pas offerts, mais seront relevés dans un sachet avec nom, prénom, et évalués. Lors de la prochaine séance, les élèves en piocheront 6 dans une boîte pour réaliser leur musée.

Incitation : les petits papiers d'amour
Consigne : un seul mot pour tout dire : « je t'aime »
En utilisant exclusivement ces deux mots, réalisez six petites œuvres d'amour : elles doivent être toutes différentes et montrer le type d'amour dont il s'agit.
Réfléchir sur : **le mot :** où se trouve-il dans le format, quel geste utiliser, quelle couleur ?
le papier : la forme, son aspect, sa texture, son pliage….
Contraintes : Format maximum 7 cm. Vos outils sont ceux de votre trousse.
Évaluation :
- 6 mots d'amour /2 pts
- respect de la taille du papier et du mot à écrire /2 pts
- qualité de l'écriture /8 pts
- qualité du support /8 pts

Ayant testé de nouveau cette séquence de la sorte, j'ai pu m'apercevoir du changement radical : les élèves se sont appliqués à créer du sens et à inventer.

Les références et la verbalisation a aussi pour but, outre la transposition didactique de donner du sens à l'apprentissage. En effet, comme le souligne très justement Magali Chanteux[5], « *Les élèves ne sont pas spontanément dans la plasticité pas plus qu'ils n'ont de façon native la capacité de comprendre les enjeux artistiques d'une production. Le travail de verbalisation les y amène progressivement* ». La verbalisation a pour objet d'arracher démarche et production à leur état de non-conscience, à leur statut spontané de "n'importe quoi" et de tenter de leur donner un statut de connaissance, leur donner du sens : « *elle est le moment indispensable sans lequel*

[5] Chanteux, Magali, *Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève*, revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 -

"faire" reste non-interrogé et bien qu'ayant permis de produire quelque chose, ne comble pas le déficit de sens pour mieux connaître, mieux comprendre ce qui relève de l'artistique, pour mieux entendre autrui ».

Conclusion

Lors de cette première année d'enseignement, beaucoup de questions, d'interrogations se sont imposés face à des élèves qui m'ont permis à maintes reprises de remettre en question ma pédagogie et ma nouvelle place de professeur.

C'est grâce à leurs doutes, leurs attentes, leurs paroles, leurs agitations que j'ai pu comprendre et apprécier mon métier.

Cicéron disait : *« Le plus souvent, qui veut s'instruire est gêné par l'autorité de ceux qui enseignent »*. Rendre l'élève acteur, arriver à se mettre en retrait pour leur laisser la place d'apprendre, c'est leur donner du pouvoir sur leurs apprentissages. C'est ce que j'ai tenté de faire durant cette première année d'enseignement.

J'ai pu en effet me rendre compte de la nécessité de « séduire » ce public, de la nécessité de trouver des préoccupations sensibles en ce moment d'appropriation de la vie intérieure qu'est la période adolescente. Travailler sur les notions contemporaines de la création artistique que sont le corps en action, le corps figuré, le corps ressenti m'a semblé être une approche judicieuse d'une part pour engager les élèves dans des réflexions proches de leurs préoccupations (image du corps, affect et sensations) mais aussi pour les aider dans une appropriation de leur personne.

Par ses trois séquences mettant le corps de l'élève à l'oeuvre, je me suis rendu compte que j'avais mis mon groupe en situation de surprise mais aussi parfois d'inquiétude.

En effet, dès que nous « touchons » au corps de l'élève, nous engageons ses prérequis tant au niveau familial, corporel et social. Lui faire prendre conscience de sa place, c'est le risquer à ne pas en trouver une.

Aucune autre matière ne travaille autant avec la globalité de l'élève si bien que la prise de risque lors de telles séquences peuvent conduire à l'insécurité de l'élève et à l'échec du professeur.

Dès lors, comment engager sans risquer sa posture, leur posture ?

« *Préparer les formés au transfert* » avance Philippe Perrenoud, *« c'est négocier un nouveau contrat didactique avec les élèves, les inviter à admettre qu'affronter l'inconnu, l'incertitude, le désarroi font partie du métier d'élève. Ce n'est concevable qu'à condition d'expliquer le transfert et pour quoi il exige que l'on s'aventure hors des sentiers battus* [1]».

Amener les élèves à prendre conscience de ce potentiel de liberté et du dire propre aux arts plastiques les incite à s'engager, à donner d'eux, à sortir d'eux. Et ainsi d'apprécier les moments forts où ils touchent du bout du doigt l'artistique.

Mon engouement pour l'art m'a souvent permis de leur donner cette envie de créer, mais il a été aussi un obstacle face à des élèves en pleine construction. Affecter tout en sécurisant,

[1] Perrenoud Philippe, *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1997. (En ligne). Disponible sur Internet : ttp://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html

engager et mettre à distance, provoquer et rassurer, apparaît un travail de longue haleine, et je pense qu'en tant que jeune professeur, j'ai encore beaucoup de travail à fournir sur cette voie.

Alain Braconnier affirme que "*selon les époques, selon les cultures, selon les milieux sociaux, l'adolescence sera différente*"[2]. Il serait intéressant dès lors de continuer cette analyse en confrontant ses expériences didactiques à un autre milieu social. Ainsi, les séquences proposées précédemment seront sans doute à remettre en question et à remanier en fonction du milieu social auquel on s'adresse.

[2] Marcelli Daniel et Braconnier Alain, *Adolescence et psychopathologie*, Masson, 2004.

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Arts plastiques, Programmes et accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e, BO N° 5 du 30 janvier 1997
- B.-A. Gaillot, Arts plastiques, Eléments d'une didactique critique, PUF, 1997, Paris
- Courtecuisse Victor, L'adolescence : les années métamorphose, Paris, Marabout, 1993
- Birraux Annie, L'adolescent face à son corps, Paris, Éditions Universitaires, 1990.
- Morel Alain, Soigner les toxicomanes, Dunod, 2003.
- Le Breton David, Signes d'identité : Tatouages, piercing et autres marques corporelles, Métailié, 2002.
- Le Breton David, Anthropologie du corps et modernité, collection quadrige, 1990
- Pommereau Xavier, Ado à fleur de peau. Ce que révèle son apparence - éd. Albin Michel, 2006
- LAFON Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Quadrige, 2006.
- Bernard Michel, Le corps, édition du seuil, novembre 1995
- Merleau-Ponty Maurice, phénoménologie de la perception, édition Gallimard, Paris, 1976
- Merleau-Ponty Maurice, l'œil et l'esprit, édition Gallimard, Paris, 1985.
- Luccioni Eugénie-Lemoine, La robe, essai psychanalytique sur le vêtement, édition seuil, Paris, 2003.
- Ardenne Paul, L'image corps, figures de l'humain dans l'art du 20°siècle
- L'art au corps, le corps exposé de Man ray à nos jours, catalogue d'expositions, Mac, musée de Marseille, 1996
- Leif Joseph., Formation des enseignants, Editions Nathan, 1979.
- Marcelli Daniel et Braconnier Alain, Adolescence et psychopathologie, Masson, 2004.

Articles disponibles sur Internet :

- DUCLER Patrick, Peut-on (encore) enseigner les arts plastiques ? (en ligne), Nantes, InSitu, novembre 2001. Disponible sur Internet, académie de Nantes : (http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/arts/artsplastiques/textes_articles/peut_on_enseigner/sommaire.htm#_ftn13)

- Dolto Catherine, La perception de soi, (en ligne) Les années collège, livret édité par le ministère de l'éducation nationale. Disponible sur Internet : http://cpe.paris.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=66

- Jeammet Philippe, L'adolescence, Edition Solar. Disponible sur Internet : http://66.102.9.104/search?q=cache:ef2UiFYQzyIJ:www.cairn.be/load_pdf.php%3FID_REVUE%3DPSYT%26ID_NUMPUBLIE%3DPSYT_113%26ID_ARTICLE%3DPSYT_113_0009+JEAMMET.+Adolescence+et+d%C3%A9pendance.&hl=en&ct=clnk&cd=2&client=firefox-a

- Henry Michel, le corps vivant (en ligne). Disponible sur Internet : www.philagora.net/philo-fac/henrycor.htm

- GAUTHIER Léa, Rebecca HORN Extension du domaine de la perception Le corps à l'épreuve (en ligne), revue Mouvement, disponible sur Internet : http://www.mouvement.net/html/fiche.php?doc_to_load=152

- Septembre de la photo 2004, Nice. Disponible sur Internet : http://www.tpi-nice.org/sept/pages/2004/soardi.htm

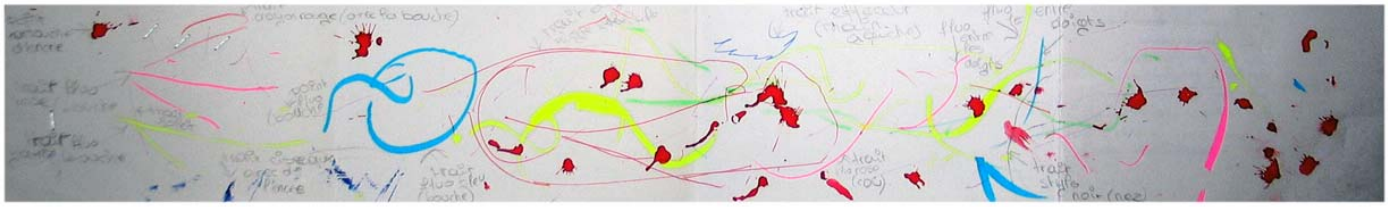
- Perrenoud Philippe, Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1997. (En ligne). Disponible sur Internet : ttp://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html

- ALBA Rudy, ARMINGAUD Nicolas, HAJA Maxime, Mieux comprendre l'adolescence afin d'améliorer les séquences pédagogiques de l'enseignement de la Technologie au collège, mémoire iufm, en ligne : www2b.ac-lille.fr/techno2/memoires/0001/ado/ado.pdf

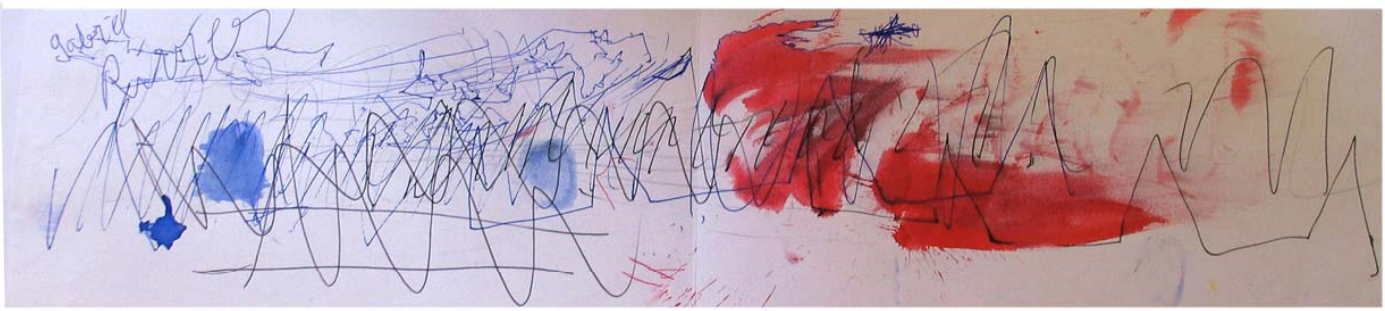
- Blanchard Bertrand : Elaboration des fondamentaux d'une démarche psycho éducative volontariste de prévention des conduites à risques chez les jeunes, mémoire de Dess en ligne : www.holisme.org/pages/etudes/pdf/memoire.pdf

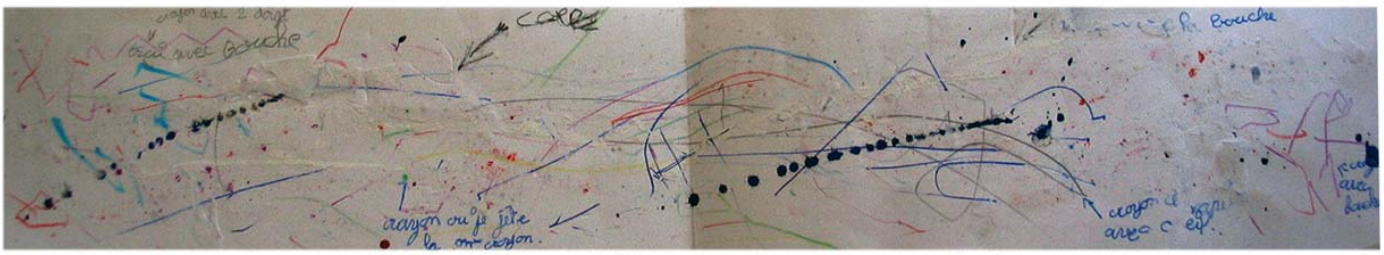
Annexes

Démarche exploratoire : le trait entre hasard et maitrise

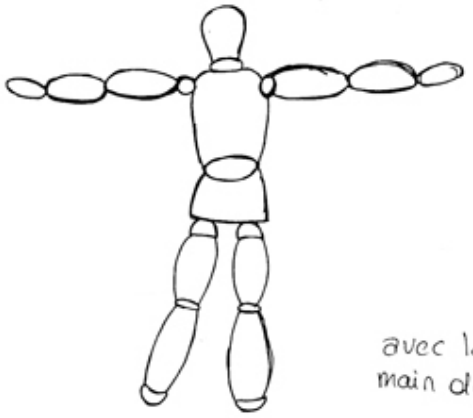


j'ai écris avec mes pieds
j'ai écrit avec les feutres entre mes doigts
j'ai écrit avec mon oreille
j'ai écrit de la main gauche





Le même mais différent
Variations de gestes



avec la
main droite

bouche

de etre le Bra et le Bteipe

j'ai fais de la main
gauche au stylo bleu

vec la main gauche.

avec la
main gauche

avec la bouche

Des drôles d’outils

Des gestes et des outils

leda and the swan-1962

Twombly « écrit » la peinture. Ses traits hâtifs rehaussés de collages ou de crayons de couleur, établissent une tension, celui d'une écriture désintégrée montrant l'oeuvre en devenir. Revenir à Twombly par le dessin, c'est insister sur les fondements mêmes de la peinture.

Fondateur de la peinture gestuelle en Europe **Hans Hartung** interroge le geste : « *donner l'impression d'improviser sur-le-champ tout en imposant une perfection qui nous conquiert*» Plus tard, infirme, Hartung adopte différents outils : râteau, bombe, tuyau d'arrosage, balai qui font évoluer son trait et lui permettent de renouer avec sa liberté.

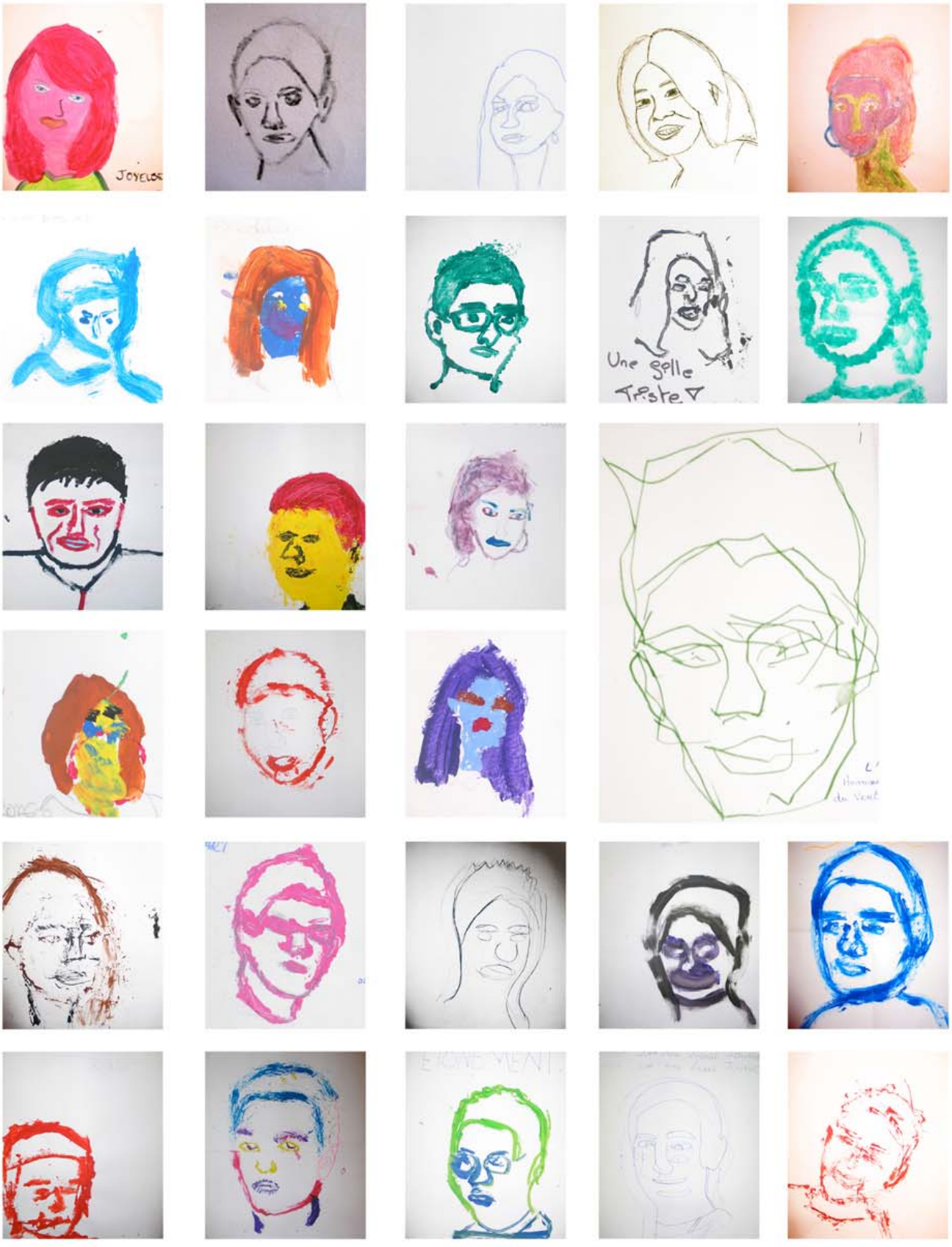
Stelarc, le 3ème bras

Pollock dans son atelier, 1950

Erwin Wurm, one minute sculpture, 1997.

Klein Yves,
Antropométrie de l'époque bleue, 1960

jeu et je d’outils



Jean Messagier

Egon Schiele

Jean Charles Blais

Giacometti

Karel Appel, portrait de willem Sanberg, 1956

Deux en un :

la fusion de moi et de l'autre

angélique et arnaud

sarah et caroline

alexandre et julie

alexandre et julie

christophe et julie

Malissa et Cédric

Emmanuel et Timothée

yohann et boris

wilfried et gabriel

loic et gregory

anais et lea

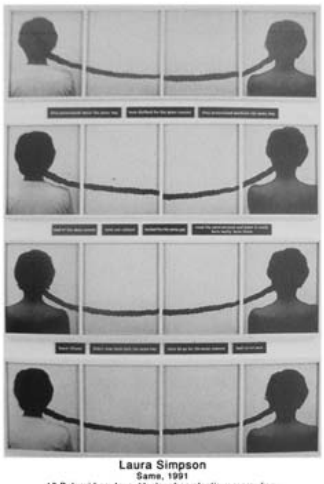
L' autre et moi : image de soi, image de l'autre

lawick-muller,
Judith Bartolani/Claude Caillol, 1996

« Hybridation n° 5, Orlan et les standards de beauté Maya », 1997
Photographie : Pierre Zovilé

Aziz et Cucher, 1995

Oursler, Digital

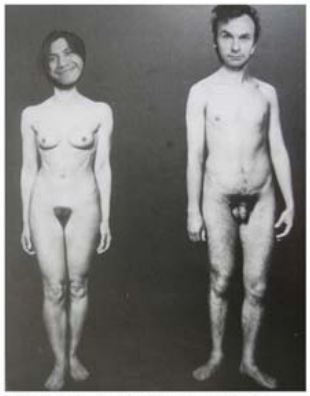


Laura Simpson
Same, 1991
16 Polaroid couleur, 11 planches plastiques gravées.

Hausmann

Cindy Sherman

Hommage à Freud, 1972, Envoi postal, impresson sur papier A4.



Michel Journiac, 1960

Benoît Mitrecey